

A szemléletesség biztosítása az angol nyelvtan tanításában a diákok bevonásával

Jelentős számú tanár és diák még mindig azt a célt tűzi ki a tanítás és tanulás során, hogy a nyelvtani szabályokat tökéletesen tudják elmagyarázni, illetve elmondani. Ebben a cikkben amellet fogunk érvelni, hogy a nyelvtani szabályok explicit tudása nem feltétlen jelenti azt, hogy valaki élő nyelvi szituációban tudja használni a megfelelő szerkezeteket. A képek eszközök a szemléletesség biztosítására, a fogalom megértéséhez elengedhetetlen az alkalmazásuk. Ezt igyekszik a cikk kifejezni.

A címben leírt szemléletesség biztosításán azt a koncepciót értjük, hogy megpróbáljuk az adott lexikai és nyelvtani egységeket a lehető legjobban érthetővé tenni a diákok számára képekkel, Krashen (1982) szerint ugyanis csak akkor történik meg az idegen nyelv elsajátítása, ha értelmezhető nyelvi információt kapnak a diákok. Ezt az értelmezhető nyelvi információt, a szemléletességet hivatottak a képek biztosítani. A diákok teljes bevonásán pedig azt értjük, hogy a tanár által történő mozgatusukkal az aktuális nyelvórai szituációt még érdekesebbé tesszük számukra. Mint ahogy látni fogjuk, ezek együttes következménye a nyelvóra játékosává tétele.

A képek mellett a diákok fizikai mozgatusa is hozzájárul az érdekes nyelvórákhoz, ez ugyanis elég motiválóan hat a diákokra. Három feladatsort fogunk bemutatni, hogy bizonyítsuk: a hagyományos nyelvtani magyarázás kizárólagos korszaka lezárult. Nézetünk szerint, a modern nyelvi óráknak több olyan elemet kell magukba foglalniuk, amelyek érdekesek a tanulóknak. Segítségül hívunk érvünk alátámasztására olyan neves szerzőket, mint Andrew Wright, Scott Thornbury, Poór Zoltán, Medgyes Péter és Gillian Brown.

Úgy véljük továbbá, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a szakmában az elmúlt több mint huszonöt évben nagy tért nyerő tanulmányt, amiben Gardner (1983) kifejtette, hogy kultúránk és iskoláink túl nagy figyelmet fordítanak a csak nyelvi és a logikai-matematikai intelligenciákra. Véleménye szerint a társadalom és az iskola a magukat jól kifejező és logikusan gondolkodó embereket tartja sokra. Ezzel szemben szerinte hasonló figyelmet kellene fordítanunk olyan egyénekre, akiknek más intelligenciákban vannak meg a képességeik: a művészekre, az építészekre, a tervezőkre, a táncosokra, a muzsikusokra stb. Ezeknek a tehetségeknek a nagy részét olyan jelzővel bélyegzik meg, hogy hiperaktívak, vagy hogy deficités figyelműek. Gardner javaslata szerint mind a nyolcféle intelligenciát figyelembe kell venni. Ezek a következők: nyelvi, logikai, vizuális, kinezetikus, zenei, interperszonális, intraperszonális és naturalista. Ebben a cikkben két intelligencia bevonása a nyelvtanításba kap különös figyelmet: a vizuális és a kinezetikus. A két intelligencia figyelembevételéhez elengedhetetlen a képi szemléltetés és a diákok teljes bevonása, azaz mozgatusuk.

1. Miért használunk képeket?

Mielőtt bemutatnánk három olyan angol nyelvórán alkalmazható feladatsort, amelyek a diákok vizuális és kinezetikus képességét aknázzák ki, érvelni kívánunk a szemléletesség

biztosításának és a diákok nyelvi órán való tudatos mozgatásának technikája mellett. Teljes mértékben elfogadható érvelés Joachimé (2009, 26), aki ekképp támasztotta alá a képek használatának fontosságát: „A verbális magyarázat mellett egy-egy szó jelentésének megvilágítására gyakori módszer a képek, a rajzok használata. Ezek előnye, hogy nem szükséges az a minimális nyelvtudás sem, amely a szóbeli magyarázatok megértéséhez elengedhetetlen, valamint hogy a vizualitás az óra változatossága mellett a memorizálást is hatékonyan szolgálja.”

A képek használata mellett érvel hasonló módon Wright (1993) is, aki szerint nagyon fontos, hogy a tanteremben széles skálájú segédanyag álljon rendelkezésünkre azért, hogy a diákoknak gazdag alapot és ingert biztosítsunk a fejlődéshez. A segédanyagoknak, fejti ki továbbá Wright (ibid), tartalmazniuk kell a képeket, mivel azok a dolgok, amiket látunk, nagy szerepet játszanak abban, hogy befolyásoljanak minket, és információkat nyújtsanak nekünk. Ahogy fogalmaz: annak alapján gondolkozunk, jóslunk, következtetünk, hogy mit látunk körülöttünk, ugyanis a képek az érdeklődéshez, a motivációhoz, bizonyos referencia pontokhoz és ingerekhez járulnak hozzá. Erre az érvrendszerre rimel az, amit Strohner (2008:8) mond, hogy „a nevelés vizuális értelemben tehát mindazon érintkezési felületekre és mentális szférákra – nevezhetjük mentális térnek vagy mentális architektúrának – vonatkozik, amelyekkel a látható világ kommunikálni képes az emberrel.”

Mumford (2009:40) is a szemléletesség biztosítása mellett teszi le a voksát. Véleménye szerint minden tanár hozzáfér képekhez, amelyek gyors és könnyű módot szolgáltatnak arra, hogy más helyeket és embereket behozzunk a tanterembe. Képzelőerővel a képek rendkívül rugalmas forrást biztosítanak, amelyek azért is hasznosak, mert a szókincs és a nyelvtan tanításában segítenek, ezenfelül szerepjátékokon keresztül lehetőséget nyújtanak a beszédre.

Thornbury (2002) szintén a képi szemléltetés mellett érvel. Állítása szerint a szavakat nem lehet tanítani. Azokat be lehet mutatni, jelentésükre a tanulókat rá lehet vezetni, meg lehet magyarázni beágyazva mindenfajta játékba és megtapasztalva mindennemű asszociációs módon. Mint nyelvtanároknak, nekünk az az egyszerű feladatunk, hogy felkeltsük a megfelelő érdeklődést. Hozzátehetjük, hogy a Thornbury által használt 'vocabulary' szó esetünkben felcserélhető a 'grammar' azaz a 'nyelvtan' szóval.

Abban az esetben, mikor a képek kommunikálják a nyelvtani formulákat, a diákok érdeklődését jobban felkelthetjük, és úgy véljük, hogy a nyelvtan implicit tudása hatékonyabb, mint az, ha a diák képes explicit módon kifejezni nyelvtani szabályokat. Ezt a nézetet osztja Tarone és Yule (1996), akik azt fejtették ki, hogy még manapság is számos diák úgy közelíti meg az idegen nyelvtanulást, hogy annak kifejezett célja az, hogy képesek legyenek megfogalmazni nyelvtani szabályokat. Tarone és Yule szerint ez sajnálatos, és ez a fajta explicit tudás nem garantálja azt, hogy képesek lesznek a tanulók később jól alkalmazni a nyelvtani formákat. Érvelésükben tovább menve azt állapítják meg, hogy az a benyomás keletkezhet az ilyen tanulókról, hogy ők bizonyára a nyelvtani kompetencia magas szintjén állnak. Eközben meg elég gyakran ez a benyomás nem éli túl az első olyan próbát sem, mikor a tanulónak tanórán hosszabb szóbeli vagy írásbeli produkciót kell nyújtania.

Bárdos (2000) érvelése is elengedhetetlen, aki szerint a példákon keresztül történő szemléltetéstől a nyelvtanár azt várja, hogy a diákok a példaanyag hatására maguk is rájöjjenek azokra a szabályokra, amiket később akár meg is tudnak majd fogalmazni.

Medgyes (1997) is annak ad hangot, hogy nem a nyelvről, hanem a nyelven kell társalogni a nyelvórán. Felhívja arra is a szakma figyelmét, hogy a tanár ne elemezgesse öncélúan a nyelvtant, és ne bonyolódjon hosszas magyarázatba. Ezek szerint Gráf (1995:51) jogosan teszi fel a kérdést: „Vajon szükséges-e tudnia az átlagos nyelvtanulónak, hogy ...az-ing-es igealak mikor 'participle' és mikor 'gerund'?” Cikkünk esetében ebbe a kérdésbe bármelyik nyelvtani terminus behelyettesíthető, azaz kérdezhetnénk azt is: Fontos-e a diáknak tudnia, hogy mi az 'egyszerű jelen', a 'kötőszó' vagy a 'melléknév' angol megfelelője?

Érvelésünk további támogatására hívjuk segítségül Poórt (2001), aki azt állítja, hogy „...a nyelvpedagógiai folyamatok tervezőinek és megvalósítóinak tehát arra kell törekedniük, hogy ne csak audiovizuális élményt nyújtsanak a nyelvi impulzusok..., hanem azok tervezésébe, megvalósításába vonják be a nyelvtanulókat, s cselekvések, kézzelfogható produktumok létrehozására irányuló tevékenységek közben biztosítsák számukra a nyelvhasználat sikerélményét akár a legelemibb kompetenciaszinteken is.” Mikor cikkünkben a ’tanár’ szót használjuk, akkor az alatt a Poór által alkalmazott nyelvpedagógiai folyamatok tervezőit is értjük. Továbbra is Poórra (ibid.) hivatkozunk, aki azt állítja, hogy a „képi szemléltető eszközök alapvető funkciója a szituáció bemutatása, azaz a kontextusteremtés.” Poór (ibid.) továbbá rámutat, hogy azon nyelvi eljárások hatékonyak, „amelyekben a tanuló nem csupán ismereteket szerez, rögzít, gyakorol, hanem mindezt úgy teszi, hogy az új tudást és készségeket cselekvések, lehetőség szerint alkotótevékenység közben alkalmazza.” Ahogy azt a leírt eljárásokban látni fogjuk, maximálisan törekedünk sikerélmény biztosítására, kontextusteremtésre és arra, hogy cselekvés közben alkalmazza a diák a megtanultakat.

A lent leírt három feladatsor éppen azt a funkciót célozza meg, hogy a diákok képesek legyenek pontos nyelvtani struktúrákkal használni a nyelvet, miközben a tanár képileg szemléltetve, játékosan motiválja a diákokat a sikeres nyelvhasználatra.

Mikor motivációról beszélünk, elengedhetetlen hogy Dörnyei és Csizér (1999) kutatási eredményeit használjuk. Ők a nyelvórai motiváció 10 parancsolatával felállítottak egy szinte már kőbe vésett szabályrendszert. Ebből kettőt emelnénk ki: a tanárnak kellemes hangulatot kell teremtenie, és érdekessé kell tennie az órákat. A leírt három feladatsorral amellet, hogy a tanár a már említett nyelvtani pontossági funkciót tűzi ki célként, teljes mértékben kellemes hangulatot képes teremteni, és érdekessé is teszi az órákat. Mint látni fogjuk, ennek eszköze a szemléletesség biztosítása és a diákok teljes bevonása, azaz a tanár által megnevezett szituációkban történő mozgatusuk.

Az órák érdekességének fontosságát hangsúlyozza Brown és Yule (1989) is, akik kiemelik, hogy egyértelműnek kell lennie a tanárok számára annak, hogy olyan felnőtt diákok, akik még alacsonyabb nyelvi szinten állnak, panaszkodnak, hogy unalmasan könnyű, monoton feladatokat kapnak. Ez a tanár részéről azon a félreértésen alapul, hogy a kevés nyelvtudás ténye önmagába foglalja, hogy a nyelvhasználatnak is alacsony szinten kell működnie. Szerintük egy tanárnak sem kellene ebbe a hibába esnie. Mind a következőkben leírt ’Közlekedési lámpák’, mind ’a Kali istennő’, mind ’A nagy ho-ho-ho’ feladatsor izgalmasan és érdekesen nagy kihívás a diákok számára, akik ezzel motiválódnak arra, hogy elsajátítsák az adott órák anyagát. Ez annak is az eredménye, hogy ilyen játékos feladatok folyamán jobban involválódnak a diákok. Aláhúzendó, hogy a motiváció eszköze a képi szemléltetés és a diákok teljes bevonása, azaz mozgatusuk.

A képek alkalmazása és a diákok teljes bevonása mellett a játékoság is hangsúlyos, amelyet a leírt feladatsorok is bizonyítanak, és ami természetesen következik a képi szemléltetésből és a diákok teljes bevonásából. Mint ahogy a bevezetésben állítottuk, az értelmezhető nyelvi információt hivatottak a képek biztosítani a szemléletességhez. A diákok teljes bevonása – a diákok mozgatusa – pedig az adott nyelvórai szituáció még érdekesebbé tétele miatt fontos. Nikolov és Nagy (2003) tanulmánya is azt bizonyítja, hogy a nyelvtan magyarázása és sok gyakorlása negatívan hat a diákok motivációjára, azaz tanulási hatékonyságára. Kutatásukról beszámoló cikkükben kijelentik, hogy „a nyelvtan tanítása és gyakorlása szintén sok válaszdónak okozott kellemetlen élményeket (Nikolov–Nagy, 2003: 27)

Számos szerző írt könyvet (Clark, 1993; Rinvolucrí, 1984; Lewis, Bedson, 1999) arról, hogy mekkora jelentőséggel bír a játékoság az angol nyelvi órákon. Könyveikből az is kiderül, hogy a legtöbb feladatsor játékosága a szemléletesség biztosításával és a diákok teljes bevonásával, azaz a kiesztetikus intelligenciára való építéssel érhető el.

A szemléltetett és játékos feladatok megtervezésekor lényeges figyelembe venni, milyen elemek játszanak szerepet. Ezen feladatsorok kidolgozása és a megfelelő eszközök kiválasztása nagy jelentőségű. Candlin (1987) azt állítja, hogy a nyelvi feladatsoroknak a következő elemeket kell tartalmazniuk: bevitel, szerepek, elrendezés, cselekvés, kívülről ellenőrzés, eredmény és visszacsatolás. Ahogy látni fogjuk, a bevitelt a képek biztosítják, a szerepeket világosan kijelölik, ami az elrendezést illeti, a tanár igyekszik kihasználni a tanterem adta teret a diákok mozgztatására, a diákok aktívan cselekvők lesznek, meglesz az eredmény is, hiszen megtanulják a kijelölt nyelvtani anyagot, és minden esetben a tanár továbbgyakoroltatja a grammatikai elemeket, hogy meggyőződjön arról, rögzült-e az új anyag a diákok fejében.

Ahogy fent utaltunk rá, a szemléletesség biztosításán azt értjük, hogy képekkel megpróbáljuk az adott lexikai és nyelvtani egységeket a lehető legjobban érthetővé tenni a diákoknak, míg a diákok teljes bevonásán azt értjük, hogy a tanár az adott nyelvtanai helyzetekben tudatosan mozgatja őket. Ezt célozza a leírt három nyelvtanai eljárás, melyekben a szinteket a Common European Framework (2001) rendszerének figyelembevételével jelöltük meg.

2. A vizualizáló és kinezetikus eljárások a tanteremben

Közlekedési lámpák

Nyelvtan: egyszerű jelen és az eljárás alkalmazható bármelyik másik igeidő és módbeli segédige tanításakor.

Szint: A2

Eszközök: színes kártyák, képek, bluetack, doboz

Eljárás:

A lent leírt fázist megelőzi az időhatározó-szavak ('always', 'usually', 'sometimes') egy idővonal segítségével kivitelezett bemutatása. Ezt követi, hogy a tanár képekkel szemlélteti, hogyan kell képezni az egyszerű jelen időt kijelentő módban. Minekutána biztosítva van a képi szemléltetés, a diákok megismerkednek ennek az igeidőnek helyes alkalmazásával. A tanár miután felmutatja a képet, és annak alapján elmondja, hogy pl.: 'I always swim.' Ezt a képet felragasztja blue-tackkel a táblára egy szintén előzőleg már felragasztott zöld kör mellé. Ez jelzi asszociatíván a közlekedési lámpákra a kijelentő módot. Majd ezt teszi a többi igét ábrázoló képpel is. Ezt követően a diákok egy dobozból kihúznak képeket, amelyek a nap folyamán rutinszerűen végzett cselekvéseinket ábrázolják (fürdik, fogat mos, újságot olvas stb.). Egy kisebb dobozból pedig véletlenszerűen kártyákat húznak ki, amelyeken a már megtanult időhatározó szavak vannak leírva. Tehát annak, aki a „fürdik” és a „sometimes” kártyát húzta, azt kell mondania, hogy 'I sometimes have a bath.'

Miután a kijelentő mód gyakorlása befejeződött, a tanár szemlélteti, hogyan kell kérdezni egyszerű jelen időben hasonló módon, ahogy azt tette a kijelentő módnál, csak hogy most a zöld kör felett levő sárga kör mellé illeszti fel a képeket és egy-egy kártyát, amelyen a 'do' és a 'does' szavak vannak rajta. Ennek begyakorlása után pedig a tagadáshoz a legfelül levő (ahogy a közlekedési lámpán követik egymást a színek: piros, sárga, zöld) piros kör mellé ragasztja fel a képeket. A piros jelzi így a tagadást, a sárga a kérdést, a zöld a kijelentést. Úgy gondoljuk, hogy ez a szemléltetés megfelelő segítséget nyújt a diákoknak, hogy elsajátítsák az egy igeidőn belüli módokat. A segítségnyújtás mellett pedig kellően motiváló és szórakoztató ez a tanítási eljárás. Még jobban élvezik a tanulók, ha ők mehetnek oda a táblához, és helyezhetik fel a megfelelő helyre a képeket, ugyanakkor mindig ügyelni kell, hogy mondassuk ki velük az alkotott mondatot. Ezzel biztosítjuk a teljes bevonásukat

Ahogy Wright érvelését fent említettük, azok a dolgok befolyásolnak minket, amiket látunk. Ennek a feladatsornak a sikerességében nagy jelentősége van annak, hogy mit látnak a diákok, hiszen az asszociatív vizuális intelligenciát kell felhasználniuk.

'Kali istennő'-játék

Nyelvtan: kötőszavak: in spite of the fact, despite, even though, although

Szint: B2

Eszközök: borítékok, képek, bluetack

Eljárás:

A tanár az egyik asztalra helyez egy borítékot, amelyben képek vannak, ebből a diákok kettőt-kettőt választhatnak maguknak tetszés szerint. A képek a következő mondatok alkotását váltják ki a diákokból: 'We are playing tennis outside', 'She is working', stb. Egy másik asztalon szintén található egy boríték, amelyben kártyák vannak olyan mondatokkal, mint például: 'it is a snowy day', 'she is ill', stb. A tanár elmagyarázza, hogy a tanulók feladata az, hogy a képekhez találjanak illogikus kapcsolatot. Ilyen az 'it is a snowy day' és a 'we are playing tennis outside.'

Eközben a tanár a mellkasára ragasztja azt a kártyát, amin az 'even though' kötőszó van. Az egyik diáknak a tanár háta mögé kell mennie a jobb kezében a képpel, a bal kezében pedig a mondattal. A csoport többi tagja így egy képíleg szemléltetett mondatot lát, amit egyikköjüknek ki kell olvasnia: 'We are playing tennis outside even though it's a snowy day.' Majd a diákok egyenként beállnak a tanár mögé az első társukhoz hasonlóan jobb kézben egy felmutatott képpel, a balban pedig egy mondattal. A gyakorlat végére a nyelvórai csoport olyan alakzatot fog ölteni, mint a buddhizmusban a Kali istennő, akit több karúként ábrázolnak. Innen kapta ez a gyakorlatsor a Kali istennő játékot. Lehet alkalmazni feltételes mondatok és egyéb kötőszavak megtanítására. Ismételten a szemléletesség biztosítását és a diákok fizikális mozgását, azaz teljes bevonását aknázza ki ez az eljárás. Szintén fontos megjegyeznünk, hogy így, Poórra visszautalva, a diák alkotó tevékenység közben alkalmazza a nyelvi formákat.

A nagy ho-ho-ho

Nyelvtan: kötőszavak: melléknévek és vonzataik

Szint: B2

Eszközök: színes kártyák, képek, kartonpapír, bluetack

Eljárás:

Képek alapján a tanár szemlélteti a különböző melléknéveket: 'afraid', 'amazed', 'surprised'. 15-nél nem érdemes több új szót megtanítani a diákoknak ennél a feladatsornál, bár lesznek lexémák, amelyek már ismertek. Ilyen a fent említett 'afraid'. A melléknévek bemutatása után egy kartonlapra rajzolt tóra helyezi a tanár a képeket, ahonnan a diákok tetszés szerint „halászhatnak”. Három-három felvett képpel a kezükben a diákok egy másik asztalhoz mennek, ahol megint csak egy kartonlapra rajzolt tavat találnak, ezúttal tele olyan kártyával, amelyeken prepozíciók vannak, pl.: 'at', 'in', 'on' stb. Egy előjárósó több kártyán is szerepel. A tanulóknak a kezükben levő képekhez a megfelelő kártyát kell kivenniük, és versenyeznek abban, hogy ki tudta a legtöbb helyes kártyát összepárosítani a képen ábrázolt melléknévvel.

Olyan pároknak kell kijönniük, mint például: 'afraid of', 'amazed at'. A tanár a játék közben besegíthet, ezzel is tanítva a diákokat. Miután megvannak a szópárok, helyes mondatokat kell vele a tanulóknak alkotniuk. Pl.: He is 'afraid of dogs very much'; 'They are interested in tennis.' Ez a feladatsor, – mint ahogy az előbbi kettő is – a szemléletesség biztosítására, a diákok teljes bevonására és a játékosagra alapoz, amelyek véleményünk szerint elengedhetetlenek a modern oktatáshoz. Ezek mellett továbbá a diák a nyelvet használja, és nem a nyelvről beszél, ahogy azt Medgyes fogalmazta meg.

Következtetések

Három feladatsor bemutatásával érveltünk amellett, hogy a szemléletesség biztosítása és a diákok teljes bevonása nélkülözhetetlen az angol nyelv oktatásához. Bizonyítani szándékoz-

tuk azt, hogy a képek használata motiválóan hat a tanulókra, akik úgy tanulják meg az újabb nyelvtani struktúrákat, hogy a tanár a szabályok elmagyarázása helyett, érdekes játékokkal készül fel az adott anyagok átadására.

Mielőtt az eljárásokat bemutattuk volna, értelmeztük a címben leírt fogalmakat. Leszögeztük, hogy a képek az értelmezhető nyelvi információt hivatottak biztosítani a szemléletes-séghez. A diákok teljes bevonásán pedig azt értettük: a tanár által történő tudatos mozgatásukkal az adott nyelvtanórák szituációját még érdekesebbé tesszük számukra. Megállapítottuk, hogy a játékos-ság, a diákok mozgatása és a szemléletesség biztosítása, bevonása ösztönzően hat a nyelvi órán. Ehhez segítségül hívtuk Thornbury, Tarrone és Yule, Dörnyei és Csizér, Medgyes, Bárdos, valamint Joachim állításait.

Nem hagyhattuk figyelmen kívül Gardner intelligenciákra vonatkozó elméletét sem, aki azt állítja, hogy érdemes a vizuális és a kinezetikus intelligenciákat bevonni az oktatásba.

Érveltünk amellett, hogy azon felnőttek, akik még ugyan alacsony nyelvi szinten állnak, elvárják, hogy a nyelvtan tanításakor kihívás elé állítsuk őket, azaz érdekes és izgalmas feladatokkal legyenek motiválva. A motiváció meghatározásához Dörnyei és Csizér tanulmányát hívtuk segítségül.

A bemutatott eljárásokkal az is célunk volt, hogy a Poór által megfogalmazott képi szemléltetésben megnyilvánuló szándékokat, – hogy sikerélményt biztosítsunk, kontextust teremtsünk és cselekedessünk – megvalósítsuk. Emellett a Medgyes által megfogalmazott követelményeknek is meg akartunk felelni: a tanár ne elemezgesse öncélúan a nyelvtant.

Továbbá igyekeztünk figyelembe venni Candlin elméletét, aki azt állítja, hogy a bevitel, a szerepek, az elrendezés, a cselekvés, a kívülről ellenőrzés, az eredmény és a visszacsatolás elemek elengedhetetlenek egy jó feladatsor végrehajtásakor.

Fontosnak tartottuk Bárdos érvelését is, aki szerintünk nagyon helyesen állítja, hogy a diák a sok példaanyagon és szemléltetésen keresztül képes lesz a szabályokat később maga is megfogalmazni. A három feladatsorral is azt bizonyítottuk: az adott nyelvtani formák használata után a diákok képesek önmaguk is megfogalmazni a szabályokat.

Hangsúlyt kapott az az elv, hogy kellemes hangulatot teremtsen a tanár, és élvezetes feladatsorokkal készüljön fel a tanításra. Minél jobban ösztönözzük a diákokat képpel, mozgatással és játékkal, annál jobban fogják élvezni az oktatást, ám ez, mint ahogy azt állítottuk, most már megkerülhetetlen a modern nyelvórákon.

IRODALOM

- Bárdos, Jenő (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Brown, Gillian; Yule, George (1989) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Candlin, Charles (1987) *Toward Task-based Learning* In: Candlin, Charles; Murphy, Daniel (eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs: NJ Prentice-Hall
- Clark, Raymond C. (1993) *More Index Card Games and Activities for English*. Brattleboro, Vermont: Pro Lingua Associates
- Council of Europe (ed.) (2001) *Common European Framework of Languages for Reference: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gardner, Howard (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic
- Gráf Zoltán Bendek (1995) Tíz kicsi nyelvtan *Modern Nyelvoktatás* vol 1., nr. 3, pp. 50-54
- Dörnyei, Zoltán, Csizér, Kata. (1999) *Ten Commandments for Motivating Language Learners*. Language Teaching Research
- Joachim László (2009) A szókincs tanításának néhány módszere. *Modern Nyelvoktatás* vol.14., nr. 4, pp. 20-28
- Krashen, Stephen (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Lewis, Gordon; Bedson, Gunther (1999) *Games for Children*. Oxford University Press: Oxford

Medgyes, Péter. (1997) *A nyelvtanár*. Corvina: Budapest
 Mumford, Simon (2009) Picture This! *Modern English Teacher* vol 17, nr. 2, pp. 38-40
 Nikolov Marianne; Nagy Emese (2003) „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*. Vol. 8, nr. 2, pp. 24-40
 Poór Zoltán (2001) *Nyelvpedagógiai technológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
 Rinvolucrí, Mario (1984) *Grammar Games: Cognitive, Affective, and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge: Cambridge University Press
 Strohner József (2008) Vizualis nevelés, kép, kreativitás, motiváció. *Új Pedagógiai Szemle* 2008: 08, pp. 6-15
 Tarrone, Elaine; Yule, George (1996) *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press
 Thornbury, Scott (2002) *How to Teach Vocabulary*. London: Pearson
 Wright, Andrew (1993). *Pictures for Language Learning*. Cambridge :Cambridge University Press

MARKOVITS JUDIT

tanár

Budapest

Életvitel-technika tantárgy és a projekt szemlélet

Előjáróban:

Az Életvitel-technika tantárgy jellegénél fogva kínálja magát a projekt rendszerű oktatásra. A *finom mozgások* és a gondolkodási folyamatok fejlesztésén kívül, a napi élet *problémamegoldását* is közvetlenül segíti a valós döntési helyzetekben.

Olykor azért idegenkednek a kollégák e tárgy tanításától, mert annyira *eltérő szemléletet* igényel a tanítótól. Pedig technikát tanítani mindig élvezet annak, akit izgat az *életszerű tudás* megszerzésének útja, miközben hatékonyan befolyásolja egy kis *közösség társas viszonyait* is. Ez a kettős hatás a legizgalmasabb a kísérletező pedagógus számára!

Valójában azért idegenkednek a nevelők e tárgy oktatásától, mert a **projekt módszer** nagyon *sok kiszámíthatatlan, előre meg nem tervezhető tényező lehetőségét rejt* a hosszú órák folyamán át, így sokkal nagyobb léptékben való gondolkodásra kényszeríti a tanítót is.

A gyermekben – a csoportban történő együttműködés mellett –, a *tervezés + gondolkodás + döntéssorozat + cselekvés + visszajelzések + eredmény + értékelés* folyamatán keresztül a *késleltetést*, mint akarati pszichés vonást erősítheti.

Mégis a projekt(szerű) tanítást kedvelem a legjobban, mert a kisiskolás természetes kíváncsiságát és aktivitását, vagyis leginkább *életkori igényeit elégíti ki*. Közben fokozatosan megtanulnak *felelősen dönteni*, kölcsönösen elfogadni a másikat. Az a meglátásom, hogy a projekt módszer segíti megelőzni a konfliktusok elmélyülését azzal, hogy már a tervezési szakasztól a feladatra irányítja mindenki figyelmét.

A projekt módszer *rugalmas órávezetési keretek* között sikeres. Például akkor, amikor a délelőtt elkezdett tevékenységet – a sikerre való tekintettel, akár jutalomként – délután is folytathatja a tanuló önállóan, párosan vagy csoportban a másnapra felkészülés után.

A *pedagógustól* szintén *rugalmas szemléletet* kíván a projekt végigkísérése. Tudnia kell a háttérben maradni és teret engedni a gyerekek ötleteinek. A döntési folyamatot inkább szabályozni, mint vezérelni kell, de a kellő pillanatban tudnia kell beavatkozni is. Ettől is nehéz ez a tanítási mód, hiszen nagyon sok *indirekt* elemet tartalmaz már az első évfolyamtól.

További problémát jelenthet a tananyag „hálószerű ismerete”, ami a pályakezdekéskor még nincs meg a kellő mélységében, terjedelmében. Mégis bátorítom a kezdő kollégákat, hogy a